

Janez Skela

Opredelitev tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v *Skupnem evropskem jezikovnem okviru*

Povzetek: Prispevek se pretežno ukvarja s sporazumevalno zmožnostjo kot osnovnim ciljem poučevanja in učenja tujih jezikov. S pomočjo okvira za konceptualiziranje vsebine učnega načrta za tuji jezik so prikazane glavne razvojne stopnje, ki so pripeljale do današnjega razumevanja konstrukta sporazumevalne zmožnosti. Prispevek nadalje preide na obravnavo doslej najnatančnejšega opisa sporazumevalne zmožnosti, ki jo podaja »Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje« (SEJO ali Okvir). V nadaljevanju se prispevek ukvarja s »poučevanjem« sporazumevalne zmožnosti in ugotavlja, da trenutno prevladujoči komunikacijski pristop k poučevanju tujih jezikov še nima sistematično izdelanih poti za doseg svojega cilja. Sporazumevalna zmožnost v tujem jeziku je namreč nekaj tako zapletenega, da je verjetno nikoli ne bo mogoče skržiti na »lepo zapakiran učni načrt«.

Zaradi posebnega položaja angleščine kot *lingue france* in zaradi potrebe po uspešnejšem »poučevanju« sporazumevalne zmožnosti se pomen »dobre prakse« neprestano spreminja. Po celotnem angleško govorečem delu sveta se pojavljajo novi, hibridni modeli poučevanja angleščine, ki – v različnih preoblikah – združujejo značilnosti tako *tujejezikovnih* kot *drugojezikovnih* teorij in praks samega poučevanja angleščine ter tako poučevanje angleščine kot drugega jezika postavljajo v okvir poučevanja angleščine kot tujega jezika.

Ključne besede: poučevanje in učenje tujih jezikov, sporazumevalna zmožnost, Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO), hibridni modeli poučevanja tujih jezikov

UDK: 37.091.3

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Janez Skela, izredni profesor, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za anglistiko in amerikanistiko, Aškerčeva cesta 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: janez.skela@guest.arnes.si

Uvod

Pričujoči prispevek na začetku umesti učenje in poučevanje tujih jezikov v širši evropski kontekst in ob tem osvetli njihovo vlogo pri uresničevanju zamisli Sveta Evrope o t. i. *evropskem državljanstvu*. Nato je prikazana izobraževalna zmogljivost tujih jezikov, pri čemer so izpostavljeni trije glavni vplivi oziroma korigirni, in sicer: (a) vplivi, povezani z jezikovno rabo; (b) jezikovna zavest; (c) (med) kulturna zavest.

V nadaljevanju se prispevek ukvarja pretežno s *sporazumevalno zmožnostjo* kot osnovnim ciljem poučevanja in učenja tujih jezikov. S pomočjo okvira za konceptualiziranje vsebine učnih načrtov za tuje jezike so prikazane glavne razvojne stopnje, ki so pripeljale do današnjega razumevanja konstrukta sporazumevalne zmožnosti. Prispevek nato preide na obravnavo doslej najnatančnejšega opisa sporazumevalne zmožnosti, ki jo podaja »Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje« (v nadaljevanju: SEJO 2011 ali *Okvir*). Ker omenjeni dokument sporazumevalno zmožnost opredeljuje na zelo obsežen in kompleksen način¹, se seveda poraja vprašanje, kako jo »poučevati«. Izpostavljena je ugotovitev, da trenutno prevladujoči komunikacijski pristop k poučevanju tujih jezikov še nima sistematično izdelanih poti za doseg končnega cilja. Sporazumevalna zmožnost v tujem jeziku je namreč nekaj tako zapletenega, da je verjetno nikoli ne bo mogoče skržiti na »lepo zapakiran učni načrt« (Brown 1987, str. 215).

Zaradi posebne položaja angleščine kot *lingue france* in zaradi potrebe po uspešnejšem »poučevanju« sporazumevalne zmožnosti se pomen »dobre prakse« ne preneha spreminjati. Po celotnem angleško govorečem delu sveta se pojavljajo novi, hibridni modeli poučevanja angleščine, ki – v različnih preoblikah – združujejo značilnosti tako *tujejezikovnih* kot *drugojezikovnih* teorij in praks poučevanja angleščine ter tako poučevanje angleščine kot drugega jezika postavljajo v okvir poučevanja angleščine kot tujega jezika. Za učitelje angleščine kot *tujega* jezika to

¹ Za kako obsežen in kompleksen način opredelitve sporazumevalne zmožnosti gre, je razvidno že iz tega, da *Okvir* pred opisom *vseh* človeških zmožnosti, ki na tak ali drugačen način prispevajo k uporabnikovi sporazumevalni zmožnosti, podaja tudi opis različnih vidikov konteksta jezikovne rabe v ciljnih situacijah (prim. SEJO 2011).

pomeni, da bodo morali iz območja razmeroma varnega in predvidljivega načina poučevanja, ki je značilno za tujejezikovni kontekst, stopiti v nekoliko manj predvidljivo območje »progresivnejšega« načina poučevanja angleščine, ki je značilno za okolja, v katerih ima ciljni jezik (v tem primeru angleščina) položaj drugega ali celo prvega jezika.

Vloga tujih jezikov pri uresničevanju zamisli o evropskem državljanstvu

Večjezičnost je *običajno* človeško stanje, kar zlasti pri angleško govorečih monoglotih pogosto vzbudi začudenje. Nekdo, ki celo življenje preživi v enojezičnem okolju, je verjetno prepričan, da so tisti, ki govorijo več kot en jezik, izjeme. V resnici je ravno obratno, saj je uporaba dveh ali več jezikov običajen način življenja za tri četrtine človeštva. Uradne statistike sicer ni, vendar soobstoj več kot 6000 jezikov v manj kot 200 državah dokazuje, da obstaja izjemno veliko *jezikovnih stikov*. In neizogibna posledica jezikov v stiku je prav večjezičnost (Crystal 2006, str. 409). Podobna razmerja veljajo tudi oziroma še zlasti za Evropo, ki je kot geografsko področje večjezična; enako velja za veliko večino držav članic Evropske unije (v nadaljevanju: Unija).

Za Svet Evrope je zato že od samega začetka predstavljala največji izziv ravno izjemna jezikovna raznolikost Evrope. Poiskati je bilo treba najprimernejši način za premagovanje jezikovnih razlik v okviru »evropskega babilonskega stolpa«. Ena od možnosti bi sicer lahko bila tudi *uvajanje skupnega jezika* oziroma *lingue france* (na primer angleščine, francoščine, nemščine, španščine), vendar je bil ta pristop zaradi politične občutljivosti nesprejemljiv. Namesto tega je bilo privzeto načelo, da sta jezikovna in kulturna raznolikost temeljni vrednoti Unije, da so jeziki Evrope bistvena sestavina njene kulturne dediščine in da jih je zato treba zaščititi (The Maastricht Treaty 1992). Svet Evrope se je tako odločil za najbolj samoumeven način zmanjševanja jezikovnih ovir, in sicer za *promocijo poučevanja in učenja tujih jezikov*, skupaj z razvijanjem medkulturne ozaveščenosti kot bistvene sestavine pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti v drugem jeziku oziroma jezikih. Svetu Evrope je uspelo oblikovati soglasje glede načel za razvijanje takšne politike jezikovnega izobraževanja, ki si za svoj temeljni cilj zadaja spodbujanje posameznikove *večjezičnosti in raznojezičnosti*.² V 126. členu maastrichtskega sporazuma iz leta 1992 je privzeto načelo, po katerem je jezikovni pluralizem priznan kot dragocen vir, ki ga je treba ohranjati: dolžnost vsakega državljana je, da se poleg svoje materinščine uči še dveh jezikov Evropske skupnosti (prav tam,

² Raznojezičnost (*plurilingualism*) se razlikuje od večjezičnosti (*multilingualism*), ki »je znanje več jezikov ali soobstoj različnih jezikov v neki družbi. Večjezičnost lahko dosežemo preprosto tako, da povečamo število jezikov, ki so na voljo v neki šoli ali izobraževalnem sistemu, ali tako, da učence spodbujamo k učenju več kot enega tujega jezika [...]. Raznojezičnost pa gre dlje in poudarja dejstvo, da posameznik takrat, ko se njegove izkušnje z jezikom v različnih kulturnih kontekstih širijo, od jezika v domačem okolju do jezika v širši družbi in nato do jezikov drugih ljudstev (ne glede na to, ali se jih je naučil v šoli ali neposredno v drugojezičnem okolju), teh jezikov in kultur ne drži več v strogo ločenih mentalnih predalčkih, pač pa gradi sporazumevalno zmožnost, h kateri prispevajo celotno znanje in izkušnje z jezikom ter v kateri se vsi jeziki povezujejo in medsebojno delujejo« (SEJO 2011, str. 26).

str. 28–29). Maastrichtski sporazum je »uvedel« tudi zelo pomemben koncept t. i. *evropskega državljanstva*, za uresničevanje katerega je bilo potrebno oblikovanje skupne izobraževalne politike, ki bi promovirala zamisel o »večkulturni in mobilni Evropi« (McCann in Finn 2006). Za uresničevanje takšnih ciljev je kakovostno poučevanje tujih jezikov seveda ključnega pomena.

V Sloveniji je učenje tujih jezikov razmeroma priljubljeno, kar je posledica več objektivnih dejavnikov: gospodarskih interesov, velikosti dežele, nacionalne večjezičnosti (z madžarsko in italijansko manjšino) ter zgodovinskih jezikovnih vezi (Slovenija je pripadala Avstro-Ogrski, del njene preteklosti pa je tudi »jugoslovansko obdobje«, ko je bila srbohrvaščina obvezen šolski predmet v osnovni šoli). Na bolj osebni ravni je odnos Slovencev do tujih jezikov pregovorno razdvojen: po eni strani jim pripisujemo veliko veljavo (*Kolikor jezikov znaš, toliko ljudi veljaš.*), po drugi pa se jih bojimo (*Marsikdo se s tujim jezikom pači, z domačim pa berači.*).

Zaradi vsaj dveh dejstev se zdi, da bi moral biti položaj tujih jezikov v Sloveniji razmeroma dober: (1) priporočila Sveta Evrope v okviru spodbujanja posameznikove *večjezičnosti* in *raznojezičnosti* so gotovo v prid poučevanju in učenju tujih jezikov; (2) glede na dobro uveljavljeno hierarhizacijo šolskih predmetov veljajo tuji jeziki v skoraj vseh izobraževalnih okoljih za »pomembne« predmete (Robinson 2010).

Žal gre v obeh primerih za tolažilni privid. Kar zadeva priporočila Sveta Evrope, moramo vedeti, da le-ta nimajo nikakršne predpisovalne moči. Za področje šolstva namreč velja t. i. *načelo subsidiarnosti*. To pomeni, da na evropski ravni, v Evropski komisiji in drugih organih Unije sicer lahko legitimno nastajajo predlogi o razvoju izobraževalne dejavnosti in sistema, toda odločitev o tem, ali in kako bo posamezna država te rešitve včlenila v svoj pravni red in uvedla v prakso, je prepuščena suverenosti vsake države. Iz predlogov rešitev za področje osnovnošolskega izobraževanja, ki jih je pripravila Področna strokovna skupina za osnovno šolo pri Nacionalni strokovni skupini za pripravo »Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v RS«, je razvidno, da se v Sloveniji šele približujemo priporočilom Sveta Evrope (na primer obvezno učenje dveh tujih jezikov), saj bo v slovenski osnovni šoli drugi tuji jezik *neobvezen* (Osnovna šola ... 2010, str. 14).

Tudi v drugem primeru, ko govorimo o tujih jezikih kot o »pomembnih« šolskih predmetih, gre pogosto samo za utvaro, ki je nasledek navideznega sija uporabnosti in koristnosti, ki bi naj obdajal tuje jezike. Zavedati se namreč moramo, da je tujejezikovni razred³ poleg ostalih omejitev (na primer veliki razredi, v izpite usmerjeno poučevanje) oropan psihološko-socialnih opor, ki jih ponuja usvajanje jezika v naravnem okolju, in zato tvega, da postane zgolj prostor za »usvajanje kode v vakuumu« (Douthwaite 1991, str. 328) – to je tveganje, ki ga deli z ostalimi predmeti v šolskem predmetniku in še zlasti velja za jezike, ki niso angleščina (širjenje slednje resno ogroža »jezikovno ekologijo« Evrope).

Zato vse države, ne glede na svoj družbenopolitični in zgodovinski kontekst, danes angleščino sprejemajo z mešanimi občutki. To je razumljivo, saj so soočene z nenavadnim paradoksom: po eni strani se trudijo zadostiti vse večjim potrebam po učinkovitem učenju/poučevanju angleščine, po drugi strani pa se morajo ukvarjati

³ Izraz *tujejezikovni razred* se nanaša na razred oziroma oddelek, v katerem poteka pouk tujega jezika.

s preživetjem in razvojem jezikov, ki niso angleščina. Vedno glasnejša so opozorila, da je treba politiko in prakso poučevanja angleščine presoјati ne samo z vidika učinkovitosti in/ali koristi, temveč tudi oziroma predvsem z ozirom na *moralne* razsežnosti odločitev in pobud v zvezi z njenim poučevanjem (Cummins in Davison 2007, str. xxiii). Po mnenju nekaterih je razširjenost angleščine danes že tolikšna, da o njej ne moremo več govoriti kot o *tujem jeziku*, vsaj v tradicionalnem pomenu besede ne (Phillipson 2007). Namesto tega je namreč postala »osnovna spretnost oziroma temeljno znanje« (Lo Bianco 2008, str. 13–14). V tej vlogi nastopa kot pomemben in samostojen »dejavnik v okviru družbene in politične distribucije dvojezičnosti – bodisi odvzemalne bodisi dodajalne – današnjega sveta« (prav tam, str. 14). Izhajajoč iz te vloge angleščine se vedno bolj uveljavlja izraz *English-knowing bilingualism*, torej nekakšna *angleškorabna* dvojezičnost, ki pa za »odgovorno mednarodno državljanstvo« ne zadošča (Crystal 2006, str. 432).

Izobraževalne koristi poučevanja in učenja tujih jezikov

Učenje in poučevanje tujih jezikov nimata samo »politično-gospodarskih« koristi, ki nam omogočajo uresničevanje t. i. *odgovornega evropskega oziroma mednarodnega državljanstva*; učenje tujih jezikov nam omogoča tudi doseganje kakovostnega znanja in izobrazbe, z njihovim poučevanjem pa pri učencih lahko krepimo pojmovanje, da je znanje vrednota.

Bistvo vzgojno-izobraževalnega procesa je, da nam razširja naše umevanje stvarnosti. Z vstopanjem v preteklost, premagovanjem časovnih in geografskih razdalj, branjem o drugih ljudeh in njihovih dosežkih ter odkrivanjem oblik in ritmov s pomočjo umetnosti in glasbe smo zmožni razumeti druge svetove in jih poustvariti v svoji domišljiji. Učinek tujejezikovnega pouka na *razširjanje učenčevega umevanja stvarnosti* bo odvisen od njegove starosti in stopnje jezikovnega znanja. Izobraževalna zmogljivost pouka tujih jezikov bo mestoma enaka ali podobna kot pri ostalih šolskih predmetih, določeni izobraževalni vplivi pa so značilni samo za tujejezikovni pouk (Grauberg 1997, str. 237). Izobraževalne vplive oziroma koristi tujejezikovnega pouka lahko razvrstimo v tri skupine: (a) vplivi, povezani z jezikovno rabo; (b) jezikovna zavest; (c) (med)kulturna zavest (prav tam).

Kar zadeva vplive, povezane z *jezikovno rabo*, zmožnost uporabljati tuji jezik zadovoljuje številne človekove potrebe po ustvarjalnosti, izražanju samega sebe, razumevanju in delovanju v svetu, ki nas obkroža, ter vzpostavljanju odnosov z drugimi. Drugo področje, ki veliko prispeva k učenčevi splošni izobrazbi, je *jezikovna zavest*. Mlajši učenci vedo, da poleg njihovega obstajajo še drugi jeziki, vendar se šele takrat, ko se začnejo učiti nekega tujega jezika, ki z njihovo materinščino kaže podobnosti in razlike, odprejo številne možnosti za jezikovno refleksijo. Tretja izobraževalna korist, ki jo imajo učenci od učenja tujega jezika, je seznanitev s *kulturo* dežele oziroma dežel, kjer se uporablja ciljni jezik, in s tem tudi možnost za stvarnejšo presojo lastne kulture. V tem smislu učenje tujih jezikov zmanjšuje našo etnocentričnost ter spodbuja razumevanje in spoštovanje drugih kultur. V deželah »velikih« jezikov (na primer ZDA, Velika Britanija), kjer je neposredna

instrumentalna potreba po znanju tujih jezikov navidezno majhna, je ravno poudarjanje pomena medkulturnega razumevanja v izobraževanju in družbi (tj. medkulturnih ciljev) najmočnejši argument, s katerim se opravičuje in zagovarja poučevanje tujih jezikov (Crystal 2006, str. 432).

Kaj mora znati učenec tujega jezika?

Tudi poučevanje in učenje tujih jezikov je imelo svojo *zlato dobo*, ko so bile stvari »jasne in preproste«. Do 70. let 20. stoletja smo imeli o jezikovnem učenju (in posledično poučevanju) jasno in razmeroma preprosto predstavo⁴, nakar so se začele številne »gotovosti« te zlate dobe postopoma rušiti, nova zapletena družbena stvarnost pa je zahtevala drugačen način jezikovnega poučevanja. V zadnjih štirih desetletjih so nekdanjo jasno in preprosto (danes bi rekli lahkoverno) predstavo spodkopali številni izsledki raziskav s področja jezikoslovja, socio-, psiho- in nevrolingvistike, antropologije ter drugih ved (Balboni 2006).

Najpogostejše deklariran cilj pouka in učenja tujih jezikov je razvijanje *sporazumevalne zmožnosti* – to je hkrati ključen koncept, ki od sredine 70. let 20. stoletja nekako povzema celotno praktično, teoretično in raziskovalno delovanje uporabnega jezikoslovja in glotodidaktike, ter nekakšen eklektičen hologram celotne zgodovine poučevanja tujih jezikov. V nadaljevanju bomo na kratko orisali, kako smo prišli do današnjega razumevanja konstrukta sporazumevalne zmožnosti.

Teorija sporazumevalne zmožnosti, ki jo je leta 1971 uvedel Hymes, je odločilno razširila dotedanje pojmovanje jezika. Izhajajoč iz njegove teorije so poznejši raziskovalci konstrukt *sporazumevalne zmožnosti* redefinirali in predlagali različne modele, katerih osnova je, da jezikovna zmožnost ni enoten oziroma unitaren koncept, temveč skupek več sestavin: *jezikovne* (na primer slovnica, fonologija, leksika), *pragmatične* (na primer kohezija in koherenca), *sociolingvistične* (na primer formalni/neformalni registri) in *strateške zmožnosti* (na primer kompenzacijske strategije). Na podlagi takšne definicije sporazumevalne zmožnosti so se oblikovala tudi priporočila za tujejezikovno poučevanje, in sicer da je treba v učne načrte in pouk vključiti vse sestavine sporazumevalne zmožnosti (Spada 2007, str. 273).

K. Graves podaja okvir konceptualiziranja vsebine jezikovnega programa s pomočjo *mreže*, ki niza posamezne sestavine sukcesivno in kumulativno (Graves 1996, str. 19–25). Pristop mreže je zanimiv iz dveh razlogov: (1) vsebuje dimenzijo *analize potreb*, kar pomeni, da bo načrtovalec učnega načrta vključeval tiste sestavine, ki so v skladu s potrebami ciljne skupine; (2) kumulativna dimenzija implicitno nakazuje tudi stopnje zgodovinskega razvoja učnih načrtov, saj nas popelje od popolnoma enodimenzionalnih do večdimenzionalnih, ki poskušajo zaobjeti vse tiste vsebine oziroma sestavine, ki izhajajo iz pojma sporazumevalne zmožnosti.

⁴ Prevladovalo je prepričanje, da tujejezikovno poučevanje lahko vse odgovore na svoja vprašanja najde v okviru jezikoslovja, kar je imelo za poučevanje jezikov tako rekoč tragične posledice. Čeprav je danes jasno, da navezava samo na jezikoslovje ne zadošča, je njegov vpliv še vedno (pre)močan, kar se kaže predvsem v pretiranem poučevanju slovnice.

Tradicionalen način konceptualiziranja jezikovne vsebine je (bil) strukturalističen:

SLOVNICA	FONOLOGIJA	BESEDIŠČE
----------	------------	-----------

Ti vidiki jezika so razmeroma sistematični in temeljijo na pravilih. Kot taki so tvorili osnovo strukturalističnih učnih načrtov, katerih največja prednost – tj. sistematičen opis generativnega jedra jezika – je hkrati njegova največja slabost, tj. nezmožnost pojasniti sporazumevalno rabo slovničnih struktur.

Poznejši razvojni tokovi na področju jezikovnega poučevanja in jezikoslovja (sociolingvistika, funkcionalizem itd.) so poskušali odpraviti to pomanjkljivost strukturalističnega opisa jezika, zato je naslednja razširitev mreže logična (prav tam, str. 21).

FUNKCIJE/ GOVORNA DEJANJA	POJMI IN TEME	KOMUNIKACIJSKE SITUACIJE
SLOVNICA	FONOLOGIJA	BESEDIŠČE

Prvenstven vpliv na razvoj *komunikacijskega poučevanja jezikov* izvira iz dela britanskih uporabnih jezikoslovcev, katerih zamisli so korenito spremenile dotedanji način poučevanja tujih jezikov. V okvir svoje konceptualizacije jezika in jezikovnega poučevanja, ki je temeljila na jezikoslovnih teorijah Firtha, Austina, Searla, Hallidaya in Sinclairja, so vztrajno in dosledno vključevali formalne in *semantične* vidike. Oblikovanje *pojmovno-funkcijskega* učnega načrta je bil eden prvih poskusov pokazati, kako naj bi bil videti premik od izključnega poudarka na jezikovnih oblikah (na primer glagoli, zaimki, pridevniki) k specifikaciji njihovih pomenov in *funkcij* oziroma *govornih dejanj* (na primer pozdravljanje, opisovanje, povabilo) (Wilkins 1976).

Naslednjo razvojno stopnjo bi lahko poimenovali *gibanje, usmerjeno v jezikovno znanje* (*the proficiency movement*). Le-to si je prizadevalo za oblikovanje smernic za določanje jezikovnega znanja ter hkrati zagovarjalo na štirih jezikovnih spretnostih temelječ pristop k snovanju učnih načrtov. Da lahko učenec razvije *jezikovno znanje* (*proficiency*) v kateri koli izmed teh štirih *makrospretnosti*, mora usvojiti cel niz pod- oziroma *mikrospretnosti* (prav tam, str. 21–22).

SLUŠNE SPRETNOSTI	GOVORNE SPRETNOSTI	BRALNE SPRETNOSTI	PISNE SPRETNOSTI
FUNKCIJE/ GOVORNA DEJANJA	POJMI IN TEME	KOMUNIKACIJSKE SITUACIJE	
SLOVNICA	FONOLOGIJA	BESEDIŠČE	

Poudarjanje sporazumevalne zmožnosti je privedlo do stališča, da jezik ni samo nekaj, česar se nekdo (na)uči, ampak tudi nekaj, kar nekdo počne. To pomeni, da na učni načrt lahko gledamo tudi z vidika tega, v kakšne *dejavnosti* in *opravila* (*tasks*) bodo učenci vključeni v razredu. Nunan (1989, str. 14–19) oziroma Nunan in C. Lamb v *sporazumevalnih opravilih* (*communicative tasks*) vidita osrednjo

organizacijsko sestavino učnega načrta, saj opravila odlikavajo učenčeve sporazumevalne potrebe (Nunan in Lamb 1996, str. 21).

Vloga kulture kot »*pete dimenzije jezikovnega poučevanja*« (Damen v Graves 1996, str. 23) je bila deležna vedno večje pozornosti in danes jo vsi učni načrti (in učbeniki) vključujejo kot pomembno sestavino programa. Tako lahko k naši mreži, kot prikazuje spodnja slika, dodamo še dve kategoriji (prav tam, str. 23–24).

KULTURA		OPRAVILA IN DEJAVNOSTI	
SLUŠNE SPRETNOSTI	GOVORNE SPRETNOSTI	BRALNE SPRETNOSTI	PISNE SPRETNOSTI
FUNKCIJE/ GOVORNA DEJANJA	POJMI IN TEME		KOMUNIKACIJSKE SITUACIJE
SLOVNICA	FONOLOGIJA		BESEDIŠČE

Pomemben vpliv na oblikovanje učnih načrtov so imeli tudi na vsebini temelječi jezikovni programi (*content-based courses*). Pri tem pristopu lahko šolski predmet oziroma njegovo vsebino (na primer zgodovino, geografijo) poučujemo neposredno (tj. s pomočjo *jezikovne kopeli*) ali pa vsebino uporabimo za jezikovno poučevanje (tj. z vključevanjem medpredmetnih vsebin v pouk tujih jezikov). Pri tem se učenci v procesu razvijanja sporazumevalne zmožnosti naučijo tudi jezika, in to »mimogrede«, kot nekakšen »stranski proizvod« in ne kot glavni cilj.

Pomembna sprememba, ki je vplivala na oblikovanje vsebine (tuje)jezikovnih učnih načrtov, izvira iz spremenjenega spoznanja, da poučujemo *učence* in ne samo jezik. Osredinjenost na učenca (*learner-centeredness*) vnaša v oblikovanje vsebine povsem nove razsežnosti: učenčeva čustva, samozavest, samopodoba, osebnost, motivacijo, mnenja, stališča, pristop do učenja (na primer učne strategije, učenje učenja, teorija o več inteligencah) itd. Po tem lahko, kot je razvidno iz spodnje slike, v mrežo vključimo še dve kategoriji⁵, in sicer učne strategije in vsebino.

UČNE STRATEGIJE		VSEBINA	
KULTURA		OPRAVILA IN DEJAVNOSTI	
SLUŠNE SPRETNOSTI	GOVORNE SPRETNOSTI	BRALNE SPRETNOSTI	PISNE SPRETNOSTI
FUNKCIJE/ GOVORNA DEJANJA	POJMI IN TEME		KOMUNIKACIJSKE SITUACIJE
SLOVNICA	FONOLOGIJA		BESEDIŠČE

Preglednica 1: *Dokončana mreža učnega načrta (prirejeno po Graves 1996, str. 25)*

Kako je videti dokončana mreža učnega načrta oziroma iz česa je sestavljena sporazumevalna zmožnost, je razvidno iz *preglednice 1*. Mreža je sicer dokončana, ni pa *dokončna*, saj bi ji lahko še marsikaj dodali. Kaj vse torej sestavlja sporazumevalno zmožnost? Vsekakor so to štiri jezikovne spretnosti, slovnica, besedišče, izgovorjava, jezikovne funkcije itd. Toda če uporabimo analogijo s kuhanjem, to

⁵ Za učne načrte za tuje jezike iz polpretekle zgodovine je značilna popolna odsotnost osredinjenosti na učenca in pretirano poudarjanje slovničnih struktur (npr. učni načrt za angleščino za osnovno šolo iz leta 1973, glej Skela 2000, str. 212–214).

še ni popoln recept. Sam seznam sestavin nam ničesar ne pove o razmerjih med količinami le-teh pri uporabi, ravno tako pa nam ne daje nobenih navodil o postopku, ki bi mu morali slediti. Brez takšnih podatkov »lahko pridemo do dveh popolnoma različnih jedi ali še slabše – skazimo celo kosilo« (Medgyes 1994, str. 13).

Zgornji pregled razvoja sporazumevalne zmožnosti je namerno poenostavljen, da bi pokazali postopnost in kumulativnost razvoja tega pojma. V resnici so bile stvari precej bolj zapletene. Vse od zgodnjih 70. let 20. stoletja dalje se namreč ozračje na področju poučevanja tujih jezikov »segreva« z vrtoglavo hitrostjo. Eden izmed kazalnikov tega stalnega »segrevanja« so neologizmi oziroma žargon, ki se pojavlja predvsem na področju poučevanja angleškega jezika, kot na primer množinska oblika samostalnika *angleščina* (na primer *new Englishes*, *World Englishes*), sestavljena/vzporedna dvojezičnost (*compound / co-ordinate bilingualism*), večjezičnost/raznojezičnost (*multilingualism / plurilingualism*) ipd. (Crystal 1999, str. 9).

Četudi določene domneve v zvezi s poučevanjem jezikov na najosnovnejši ravni ostajajo še naprej veljavne, pa jih nekateri paradigmatski premiki na področju usvajanja drugega/tujega jezika in uporabnega jezikoslovja, ki veliko bolj poudarjajo vlogo *konteksta* pri razvoju poučevanja jezikov, vendarle postavljajo pred preizkušnjo. Spremembe prihajajo iz dveh virov: (1) vse bolj se uveljavljajo *družbeno-kulturni vidiki* poučevanja in učenja, ki poudarjajo vlogo interakcije in družbenega konteksta pri tujejezikovnem poučevanju; (2) drugi vir sprememb izhaja iz *poststrukturalističnih in postmodernističnih pojmovanj družbene identitete in moči* in pri poučevanju jezikov v ospredje postavlja součinkovanje med individualnim delovanjem in institucionalnimi ter družbenimi strukturami (Davison in Cummins 2007, str. 231).

Posledica omenjenih paradigmatskih premikov je, denimo, vse bolj zapleteno opisovanje *ciljev* poučevanja tujih jezikov in številnih drugih pojmov, za katere smo nekoč mislili, da jih razumemo; kot na primer *učenec angleščine*, *kontekst učenja in poučevanja*, *dvojezičnost*, *tuji jezik*, *jezikovno znanje* ipd. Zaradi dejstva, da se na jezik vse bolj gleda kot na nekaj neločljivega od njegovih družbenih vlog in da snov (tuje)jezikovnega poučevanja/učenja ni več definirana kot nespremenljiva zbirka znanja ali niz samostojnih spretnosti, ki naj bi jih učenec obvladal, temveč kot nasledek dinamičnega součinkovanja med učenci, učitelji in njihovim družbenim kontekstom, je jasno, da »tradicionalni« pojmi tujejezikovnega poučevanja zado-bivajo nove in nove pomene (prav tam).

Iz omenjenega zgodovinskega konteksta je leta 2001 izšel trenutno najvplivnejši referenčni dokument, imenovan »Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje«, ki v evropskem prostoru in širše podaja smernice za oblikovanje tujejezikovne politike (SEJO 2011). Gre za dokument, ki »predstavlja skupno osnovo za pripravljane jezikovnih učnih načrtov, kurikularnih smernic, izpitov, učbenikov itn. v Evropi« (prav tam, str. 23). Vsebina *Okvira* je zato zasnovana tako, da služi kot referenčni okvir, s pomočjo katerega lahko opisujemo različne ravni znanja, načrtujemo cilje jezikovnega učenja in postavljamo standarde dosežkov. Četudi so *skupne jezikovne ravni* (*common reference levels*) brez dvoma najvidnejši vidik *Okvira* in tvorijo njegovo jedro, pa dokument prinaša tudi doslej najnatančnejši opis sporazumevalne zmožnosti.

Opredelitev sporazumevalne zmožnosti po *Skupnem evropskem jezikovnem okviru*

Za lažje razumevanje celovitosti in razsežnosti pojmovanja sporazumevalne zmožnosti, ki jo ponuja *Okvir*, bomo uporabili metaforo *glasbe življenja* britanskega fiziologa Nobla: »Po dnevni sobi se nežno širijo zvoki Schubertove nedokončane simfonije. Na fotelju sedi poslušalec in joče. Pri tem ga pozorno opazuje skupina znanstvenikov s tujega planeta, ki poskuša ugotoviti, kaj je sprožilo tak odziv. [...] Tuji znanstveniki po temeljitem premisleku sklenejo, da je odgovor verjetno na plošči, ki hrani zapis za skrivnostne zvoke. Zato se lotijo analize vdolbinic in prebiranja zapisa, upajoč, da bodo nekoč našli zaporedja tonov, ki v poslušalcu vzbudijo jok, veselje in druga čustvena stanja.

Ti znanstveni opazovalci so zelo podobni človeškim molekularnim biologom, ki so v drugi polovici dvajsetega stoletja odkrili genetski zapis. V jedru celice so našli nekakšno srebrno ploščico – vijačnico DNK –, na kateri so bile zapisane formule za beljakovine, ki sestavljajo žive organizme. Zdelo se je, da se v tem zapisu skrivajo vsi odgovori, povezani s skrivnostjo življenja. [...]

Danes se počasi začnemo zavedati, da ni tako preprosto. Kaj v resnici pomeni zapis na glasbeni plošči? Kaj lahko naredi brez ustreznega predvajalnika? Kaj je povzročilo solze – skladatelj, ki je napisal simfonijo, glasbenik, ki jo je tako doživeto odigral, spomin, ki ga je obudila skladba? Ali pa je jok sprožilo točno določeno zaporedje tonov na plošči, ki ga lahko poimenujemo kar solzno zaporedje?« (Noble v Kučić 2010, str. 22)

Tudi humanistična znanost je sledila »modnim zapovedim« naravoslovne znanosti: pozitivistični usmeritvi, redukcionizmu in iskanju najmanjšega delca. Vsi so našli svoj najmanjši delec, pa vendar so ostali brez pričakovanih odgovorov. Vsi so tudi trčili ob skrajne meje svojega redukcionističnega pristopa. Naravoslovni znanstveniki so pri svojem raziskovalnem delu odkrili sisteme, ki jih ni mogoče razložiti z nobeno tradicionalno znanstveno paradigmo. Noben najmanjši delček namreč ne obstaja sam po sebi, ampak je povezan z vsemi drugimi delci v vesolju. Teh sistemov ni mogoče prevesti v linearne sisteme z jasnimi začetki in zaključki (prav tam, str. 22–24).

Na področju tujejezikovnega poučevanja sta redukcionizem in »iskanje najmanjšega delca« najbolj značilna za *jezikoslovje*, kar je imelo – in še vedno ima – tragične posledice za pouk jezikov. Tujejezikovno poučevanje se je namreč v iskanju odgovorov najpogosteje zatekalo ravno k jezikoslovju, saj je le-to veda o jeziku, jezikovno poučevanje pa se ukvarja s poučevanjem in učenjem jezika. Vendar pa se je ta preprosta logika izkazala za zavajajočo. Izhodišča oziroma vprašanja, s katerimi se ukvarja jezikoslovje na eni in poučevanje jezikov na drugi strani, so namreč tako različna, da jezikoslovje morda ponuja manj uporabnih odgovorov kot na primer psihologija ali pedagogika. Domet jezikoslovja ne presega opisovanja jezika, kar pa nima nujno kakršne koli pedagoške uporabne vrednosti za namene učenja ali poučevanja jezika.

To pojasnilo je ključnega pomena, saj se *Okvir* s svojim celovitim in širokim pristopom k opisu jezikovnega znanja in rabe odmika od redukcionizma jezikoslovja.

Pred opisom *vseh* človeških zmožnosti, ki na tak ali drugačen način prispevajo k uporabnikovi sporazumevalni zmožnosti, *Okvir* podaja opis različnih vidikov jezikovne rabe ter opis različnih jezikovnih zmožnosti. Kontekst jezikovne rabe v ciljnih situacijah vključuje številne dejavnike: (1) *domene* (na primer zasebno, javno, poklicno, izobraževalno); (2) *situacije* (na primer kraj, sodelujoče osebe, dogodki, dejanja, besedila); (3) *okolščine in omejitve* (na primer fizične omejitve za govor in pisanje; družbene okolščine, časovni pritisk); (4) *uporabnikov/učenčev mentalni kontekst*; (5) *mentalni kontekst sogovorca/sogovorcev*. Seveda vseh teh dejavnikov za nobeno jezikovno rabo ni mogoče natančno opredeliti, saj je ta zunanji kontekst »mnogo prebogat, da bi lahko posameznik nanj učinkoval ali ga vsaj v celoti dojel« (SEJO 2011, str. 71). Še toliko bolj to velja za mentalni kontekst uporabnika/učenca in njegovih sogovornikov.

Nadalje so kot vidiki jezikovne rabe opredeljeni še (1) *sporazumevalne teme* (podan je obsežen seznam možnih tem sporazumevanja), (2) *sporazumevalna opravila in namere*, (3) *sporazumevalne jezikovne dejavnosti in strategije*, (4) *sporazumevalni jezikovni procesi* ter (5) *besedila in prenosniki oziroma mediji* (na primer besedilne vrste, besedila in dejavnosti) (SEJO 2011).

Šele po tako celovitem pregledu in opisu kontekstualnih in nadjezikovnih vidikov jezikovnega sporazumevanja *Okvir* preide na opredeljevanje sporazumevalne zmožnosti, pri čemer ohranja svojo celovitost in izčrpnost, saj jo opiše kot skupek *vseh* zmožnosti, tudi tistih, ki so si jih uporabniki pridobili s predhodnimi

1. SPLOŠNE ZMOŽNOSTI

A. deklarativno znanje

- védenje o svetu
- sociokulturno védenje
- medkulturna ozaveščenost

B. spretnosti in operativno znanje

- praktične spretnosti in operativno znanje (družbene, življenjske, poklicne in strokovne ter pristočasne spretnosti)
- medkulturne spretnosti in operativno znanje

C. »bivanjska« zmožnost

D. sposobnost učenja

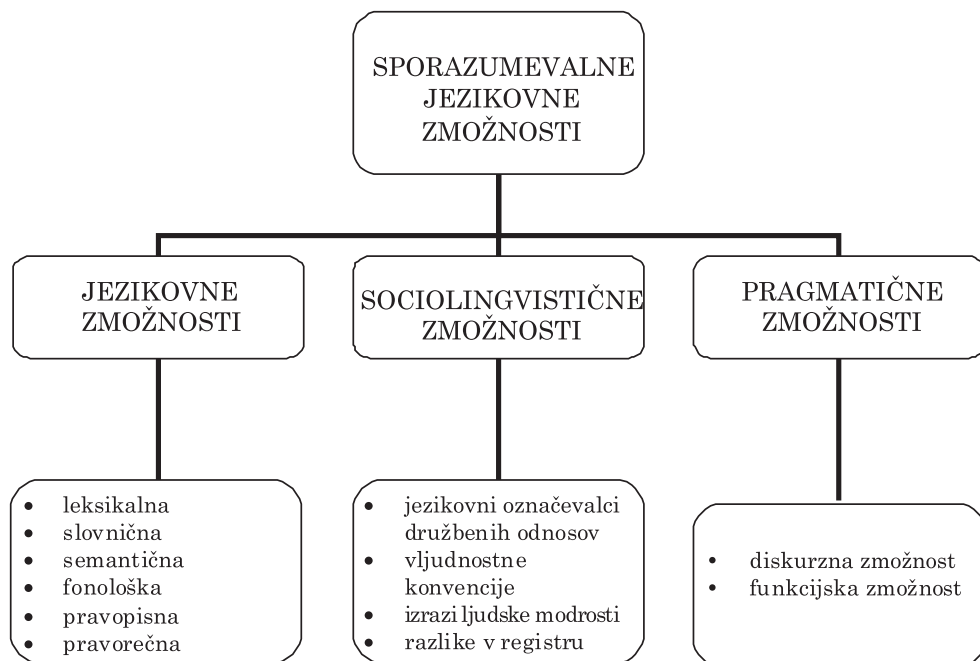
2. SPORAZUMEVALNE JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI

- jezikovne zmožnosti
- sociolingvistične zmožnosti
- pragmatične zmožnosti

izkušnjami: »Uporabniki in učenci za izvajanje opravil in dejavnosti, ki jih od njih zahtevajo različne sporazumevalne situacije, s katerimi se srečujejo, uporabljajo številne zmožnosti, ki so jih pridobili s predhodnimi izkušnjami. V zameno pa sodelovanje v sporazumevalnih dogodkih (vključno s tistimi, ki so namenjeni posebej učenju jezika) prispeva k razvoju učenčevih zmožnosti, tako za takojšnjo kot za dolgoročno uporabo. Vse človeške zmožnosti na tak ali drugačen način prispevajo k uporabnikovi sporazumevalni sposobnosti in jih lahko razumemo kot vidike sporazumevalne zmožnosti. Vendar je koristno razlikovati tiste, ki so manj tesno povezane z jezikom, od jezikovnih zmožnosti v ožjem pomenu besede.« (Prav tam, str. 125)

Okvir oziroma SEJO 2011 vse uporabnikove/učenčeve zmožnosti členi v: (1) *splošne* in (2) *sporazumevalne jezikovne* zmožnosti (glej preglednico 2).

Na *sliki 1* je navedena podrobnejša členitev *sporazumevalnih jezikovnih* zmožnosti, ki so za učitelje najzanimivejše in se delijo na (1) *jezikovne*, (2) *sociolingvistične* in (3) *pragmatične*.



Slika 1: Pregled sporazumevalnih jezikovnih zmožnosti (povzeto po SEJU 2011, str. 132–154)

Sporočilo diagrama na *sliki 1* je jasno: zgolj jezikovna zmožnost ne zadošča za uspešno sporazumevanje. Izjemno pomembni so namreč tudi vidiki *sociolingvistične zmožnosti*, ki je »povezana z znanjem in spretnostmi, ki jih zahteva družbena razsežnost rabe jezika«. Enako pomembna je *pragmatična zmožnost*, ki vključuje *diskurzno zmožnost* (tj. sposobnost uporabnika/učenca, da stavke uredi v zaporedje tako, da tvori koherentne jezikovne celote, prevzema vloge govorca ipd.), ter

funkcijska zmožnost, ki »zadeva rabo govornega diskurza in pisnih besedil v sporazumevanju z določenim funkcionalnim ciljem«, se pravi ustrezno rabo *mikrofunkcij* (na primer prepričevanje), *makrofunkcij* (na primer pripoved, argumentacija) in *interakcijskih shem* (tj. vzorcev družbene interakcije, kot na primer v parih *trditev: strinjanje – nestrinjanje, vprašanje – odgovor*).

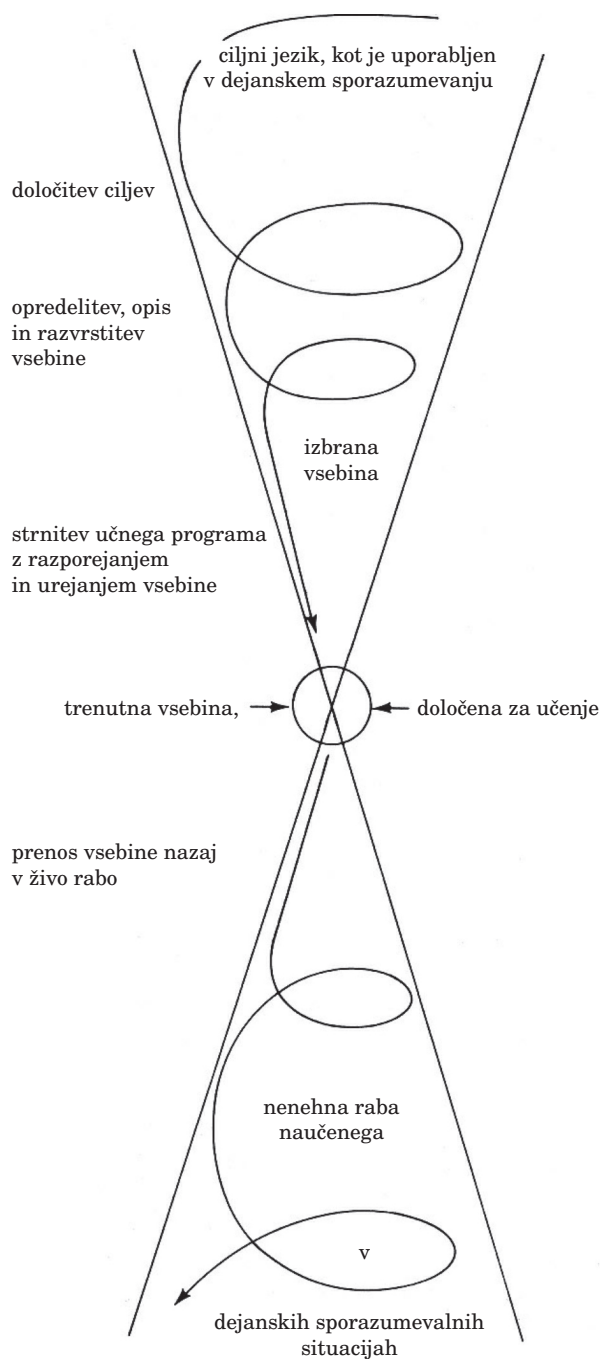
S tako celostnim opisom in razčlenitvijo sporazumevalne zmožnosti se *Okvir* oddaljuje od redukcionističnega »proučevanja vdolbinic in prebiranja zapisa na plošči« iz zgornje metafore o *glasbi življenja*, saj upošteva številne nejezikovne in kontekstualne vidike sporazumevanja ter se s tem približuje *glasbi sporazumevanja*.

»Poučevanje« sporazumevalne zmožnosti in potreba po drugačni metodiki poučevanja tujih jezikov

Če je torej osnovni cilj sodobnega poučevanja tujih jezikov – tj. razvijanje sporazumevalne zmožnosti – razmeroma jasen in če smo ga uspeli dokaj natančno opisati, pa to še ne pomeni, da je povsem jasna pot, ki vodi do njega. Še naprej ostaja odprto vprašanje tako vsebine (tj. *kaj* in *koliko česa* poučevati) kot metode (tj. *kako* to poučevati). To pomeni, da trenutno prevladujoča tujejezikovna didaktika (tj. komunikacijski pristop) še nima sistematično izdelanih načinov poučevanja za razvijanje svojega cilja. Zato danes, ko je jezikovno poučevanje že globoko zakorakalo v *postkomunikacijsko* dobo, številni strokovnjaki opozarjajo na omejitve komunikacijskega pristopa in le-tega opisujejo kot »resnično eksplozijo didaktičnih postavk, za katere ni na voljo zadostnih izvedbenih orodij« (Learning modern languages ... 1997, str. 21). Količina nakopičenega teoretičnega, empiričnega in pedagoškega védenja na področju tujejezikovnega poučevanja je namreč dosegla takšno stopnjo sofisticiranosti, da tega védenja ne moremo več konceptualizirati z vidika *metod* (Spada 2007, str. 282).

Osnovna težava je, da je izjemno vprašljivo, če in do kakšne mere sploh lahko razčlenimo sporazumevalno zmožnost v različne »koščke« znanja in obenem predlagamo, da se naj morda en »košček« v nekakšnem sosledju poučuje pred drugim. Sporazumevalna zmožnost v tujem jeziku je nekaj tako zapletenega, da je verjetno nikoli ne bo mogoče skrčiti na »lepo zapakiran učni načrt«. Sporazumevanje je namreč »kvalitativno in neskončno, učni načrt pa kvantitativen in končen« (Brown 1987, str. 215). Sporazumevalna zmožnost je tako zapletena mreža psiholoških, družbeno-kulturnih, fizičnih in jezikovnih značilnosti, da se ni težko zaplesti v en sam del le-te. Zato je nestvarno pričakovati, da bi lahko v bližnji prihodnosti opisali celoten človeški diskurz na tak način, da bi učiteljem ponujal rešitve za njegovo poučevanje.

Ne glede na to, kakšna je bila pojmovna vsebina posameznih didaktičnih načel v zgodovini jezikovnega poučevanja (recimo od *avdiolingvalizma*, *situacijskega poučevanja* pa vse do *komunikacijskega pristopa*), lahko rečemo, da so le-ta izražala idejo, da je treba učencu učno snov predstaviti na tak način, s takimi sredstvi in v takšnem vzdušju, da bo to v vzgojno-izobraževalnem smislu učinkovito. Organizacijski koncepti tujejezikovne didaktike, ki so nanizani vzdolž diagrama na



Slika 2: Iz življenja v učenje – iz učenja v življenje (*From Life to Learning – From Learning to Life*)
(povzeto po Banathy in Lange 1972, str. 40)

sliki 2 (tj. določitev ciljev; opredelitev, opis in razvrstitev vsebine; strnitev učnega programa z razporejanjem in urejanjem vsebine; prenos vsebine nazaj v živo rabo), so se v zgodovini jezikovnega poučevanja močno spreminjali. Načini preslikave jezikovne stvarnosti, tj. *ciljnega jezika, kot je uporabljen v dejanskem sporazumevanju*, v poučevanje so bili pod vplivom različnih teoretičnih in praktičnih spoznanj določenega obdobja. Tujejezikovna didaktika je poskušala – in še vedno poskuša, če sledimo diagramu na *sliki 2* – s pomočjo premišljenih korakov izbrati različne »koščke stvarne jezikovne rabe« (zgornji del diagrama) in jih poučevati (tj. *trenutna vsebina, določena za učenje*). Ta najbolj zožana raven, ki je najbolj oddaljena od stvarne jezikovne rabe, naj bi bila hkrati tudi izhodišče za *prenos vsebine nazaj v živo rabo* (spodnji del diagrama). Po dolgem obdobju *razredne inkubacije*, med katero so se premišljeno in postopno učili ciljnega jezika ob prirejeni in prilagojeni vsebini, naj bi učenci – ob *nenehni rabi naučenega v dejanskih sporazumevalnih situacijah* – prešli na stvarno jezikovno rabo. Prehod iz razredne inkubacije v *ciljni jezik, kot je uporabljen v dejanskem sporazumevanju*, je pogosto zelo boleč in težaven oziroma do njega sploh ne pride.

Če si diagram na *sliki 2* predstavljamo kot lijak, skozi katerega »zlivamo« *ciljni jezik, kot je uporabljen v dejanskem sporazumevanju*, potem vidimo, da je tujejezikovna didaktika tako v preteklosti kot danes predstavljala »ozko grlo«, ki onemogoča pretok v stvarno jezikovno rabo. Vse prepogosto se dogaja, da poučevanje uporablja tako gosta racionalistična, strukturalistična in redukcionistična sita, da se vse »zamaši«. Kako ozko grlo predstavlja poučevanje, ki se omejuje predvsem na *jezikovno zmožnost*, pa še v okviru le-te v glavnem samo na slovnično in leksikalno, je razvidno iz *slike 1*. V številnih izobraževalnih okoljih se tujejezikovno poučevanje ni premaknilo od pojmovanja jezika kot *leksikalizirane gramatike* v smer pojmovanja jezika kot *gramatikalizirane leksike*, kar pomeni, da se še vedno precej bolj poudarja poučevanje slovnice kot besedišča.

Vsi dosedanja načini poučevanja tujih jezikov niso nič drugega kot bolj ali manj uspešni približki in simulacije zunajrazredne jezikovne stvarnosti, ki pa je tako zapletena in nepredvidljiva, da učencev nikoli ne bomo mogli pripraviti na stvarno jezikovno rabo v razponu, ki vključuje – metaforično rečeno – »srečanje z newyorškim voznikom taksija ali yorkshirskim kmetom«. V zgodovini tujejezikovnega poučevanja je bil komunikacijski pristop prvi, ki je nekoliko razširil »ozko grlo« iz *slike 2* in s tem omogočil gladkejši in neposrednejši prehod med *ciljnim jezikom, kot je uporabljen v dejanskem sporazumevanju*, in *rabo naučenega jezika v dejanskih sporazumevalnih situacijah*. V okviru tega pristopa sta se glede tega, kako pri učencih razviti sporazumevalno zmožnost, nadalje oblikovala dva pristopa, in sicer t. i. *mehka* in *trda* verzija (Howatt 1984, str. 279). *Mehko* verzijo, ki je manj radikalna, lahko poimenujemo *poučevanje jezika kot in za komunikacijo* (*teaching language as and for communication*). Pri tem pristopu je jezik »razbit« na koščke (na primer funkcije, jezikovne spretnosti, teme itd.), pri čemer je cilj vsake učne enote (na)učiti eno ali več od teh posameznosti. Drugi, t. i. *trdi* pristop, ki je radikalnejši in ga imenujemo *poučevanje jezika preko komunikacije* (*teaching language through communication*), ima različne pojavne oblike. Sem sodi na primer *medpredmetni pristop*, kar pomeni, da pri tujem jeziku obravnavamo vsebine iz

drugih šolskih predmetov (na primer zemljepisa, zgodovine, fizike). Znotraj *trde verzije* se pojavljajo tudi ambicioznejše različice: poučevanje enega, več ali vseh šolskih predmetov v ciljnem jeziku. Takšno poučevanje temelji na *vsebini*, od učencev pa se pričakuje, da se bodo ciljni jezik naučili sočasno z učenjem, denimo, zgodovine in geografije, torej mimogrede, kot nekakšen »stranski proizvod«. Gre za eno od oblik *jezikovne kopeli*, ki jo je Krashen poimenoval »komunikacijsko poučevanje jezikov *par excellence*«, ker je poudarek na pomenu in razumljivem vnosu (Krashen v Spada 2007, str. 281). Trenutno najbolj obravnavana oblika jezikovne kopeli je *CLIL (Content and Language Integrated Learning)* oziroma *vsebinsko in jezikovno celostno učenje*, ki je tako ali drugače prisotno v večini evropskih izobraževalnih sistemov (Foreign Language Teaching ... 2001; Jazbec in Lipavac Oštir 2009; Jazbec idr. 2010).

Če dve predpostavki v zvezi s (tuje)jezikovnim učenjem, in sicer (1) da je učenje jezika zavesten in formalen proces in (2) da jezik usvajamo nezavedno (na primer ko smo zatopljeni v nejezikovno dejavnost), apliciramo na poučevanje, dobimo dve prevladujoči »šoli« tujejezikovne metodike: (a) *predstavitveno metodiko*, ki temelji na predpostavki, da se iz pravilnosti razvije tekočnost; (b) *na opravih temelječo metodiko*, katere podlaga je prepričanje, da se iz tekočnosti razvije jezikovna pravilnost.

Predstavitvena metodika, ki je značilna za *tujejezikovno* okolje, je precej dobro definirana in izoblikovana: nadzorovan jezikovni vnos, obilo nadzorovane vadbe, izbor in stopnjevanje jezikovne vsebine, format učne ure, ki pogosto temelji na različicah *UUU-modela* (tj. *uvajanje–urjenje–uporaba*; *presentation-practice-production* oziroma *PPP-model*), ter širok in standarden izbor razrednih dejavnosti (Clegg 1999, str. 72).

Na opravih temelječa metodika je v nekem smislu hibridna praksa, saj je lahko »z eno nogo« še vedno v tujejezikovnem območju (na primer medpredmetni pristop), z drugo pa v območju kurikula in kognicije (na primer različne oblike jezikovne kopeli). Poučevanje v okviru na opravih osredinjene metodike je veliko manj izoblikovano kot v primeru predstavitvene metodike. Za to, na opravih osredinjeno metodiko je značilno mnogo manj strukturirano pojmovanje jezika, kar je morda skladnejše z izobraževalnimi potrebami učencev, vsekakor pa je ta metodika precej manj zavezana tradicionalnim zasnovam učnega načrta, nadzorovanemu vnosu, vadbi, izboru in stopnjevanju učne vsebine (prav tam, str. 72–79).

Zaradi posebnega položaja angleščine kot *lingue france* in zaradi potrebe po uspešnejšem »poučevanju« sporazumevalne zmožnosti se pomen »dobre prakse« ne preneha spreminjati. Po celotnem angleško govorečem delu sveta se pojavljajo novi, hibridni modeli poučevanja angleščine, ki – v različnih preoblikah – združujejo značilnosti tako *tujejezikovnih* kot *drugojezikovnih* teorij in praks poučevanja angleščine ter tako poučevanje angleščine kot drugega jezika postavljajo v okvir poučevanja angleščine kot tujega jezika (prav tam, str. 79). Za učitelje angleščine kot *tujega* jezika to pomeni, da bodo morali iz območja razmeroma varnega in predvidljivega načina poučevanja, ki je značilno za tujejezikovni kontekst, stopiti v nekoliko manj predvidljivo območje »progresivnejšega« načina poučevanja, ki je značilno za okolja, v katerih ima ciljni jezik položaj drugega ali celo prvega jezika.

To je eden večjih izzivov, s katerimi se bodo učitelji angleščine morali soočiti v prihodnosti. Že danes, ko se tradicionalni modeli in vrednote spreminjajo z vrtoglavo hitrostjo, je poklic učitelja (tujih) jezikov med najzahtevnejšimi in v prihodnosti verjetno ne bo nič drugače (Crystal 1999, str. 17–22).

Če se želijo učitelji tujih jezikov uspešno soočiti z zahtevami sedanje družbene zapletenosti, potrebujejo zlasti veliko sliko – *pogled z mostu*. Vajeni so se namreč ukvarjati predvsem z vprašanji »tehnične« učinkovitosti in storilnosti jezikovnega poučevanja, kot denimo: *Katera metoda je za poučevanje tujega jezika najbolj učinkovita? Katera je optimalna starost za začetek poučevanja tujega jezika? Kakšen poudarek je treba dati vsaki od štirih jezikovnih spretnosti – govoru, poslušanju, branju in pisanju? Kakšen je učinek računalniško podprtega poučevanja? Kako naj učitelji uporabljajo računalnik za spodbujanje učenja?* Četudi so ta vprašanja pomembna in legitimna, so lahko naivna in neuporabna, če jih presoјamo ločeno od družbeno-političnih in ekonomskih kontekstov, ciljev in politike tujejezikovnega učenja in poučevanja. Žal je na področju učenja/poučevanja tujih jezikov še vedno vse preveč poenostavljenih receptov in zapovedi v vakuumu.

Sklep

Opis sporazumevalne zmožnosti, ki jo prinaša *Okvir*, in komunikacijski pristop v vsej dosedANJI zgodovini jezikovnega poučevanja predstavljata najbolj večplasten izsek jezikovne stvarnosti in tisto pedagoško aproksimacijo, ki to stvarnost najbolj zvesto odslikava, če seveda izvajamo naravne metode poučevanja⁶. Brez dvoma se bo pojmovanje sporazumevalne zmožnosti v prihodnosti spreminjalo, saj je le-ta deležna velike raziskovalne pozornosti. Ne glede na to, kako jo bomo razlagali, katere sestavine bomo morebiti dodajali (na primer medkulturna sporazumevalna zmožnost) in kakšni bodo pedagoški postopki za njeno »poučevanje«, bo najpomembnejše sporočilo ostalo nespremenjeno – zgolj jezikovna zmožnost *ne* zadošča za uspešno sporazumevanje. Pojem sporazumevalne zmožnosti nas zato opozarja, da je treba poučevanje usmeriti na vse njene sestavine, ne samo na jezikovno.

Okvir, četudi nepreskriptiven, ni nevtralen glede metodike poučevanja jezikov. »Ideološko« je privržen pragmatičnemu funkcionalizmu oziroma komunikacijskemu pristopu, temelječemu na sporazumevalni zmožnosti. Ob tem se je treba vprašati, kakšno sled sta oba pojma – komunikacijski pristop in sporazumevalna zmožnost – v približno štirih desetletjih pustila na področju tujejezikovnega pouka. Praksa žal kaže veliko podobnosti z antropološkimi izsledki Kandinskega, ko je le-ta, preden se je posvetil umetnosti, raziskoval azijska plemena v oddaljeni pokrajini Komi in ugotovil, da je šest stoletij krščanstva to evrazijsko kulturo le na površini prekrilo s tanko plastjo pravoslavja. Ko je zarezal pod površino življenja Komijev, se mu je namreč razkril njihov azijski izvor (Figes 2007, str. 354–56). Tudi tujejezikovno poučevanje so tako štiri desetletja komunikacijskega pristopa marsikje le na površini prekrila s tanko plastjo komunikacijskih primesi. Ko začnemo natančneje proučevati

⁶ *Naravne metode* so tiste metode poučevanja tujega jezika, ki posnemajo način, kako usvajamo prvi jezik oziroma materinščino.

značilnosti učnih načrtov, učbenikov in tujejezikovnega poučevanja, hitro naletimo na sledove strukturalističnih oziroma slovničnih pristopov, predvsem pa na dejstvo, da je prevladujoče organizacijsko načelo današnjih učbenikov – in s tem verjetno tudi poučevanja – še vedno *slovnični učni načrt*. Kljub priporočilom »*Skupnega evropskega jezikovnega okvira*« in pred njim že številnih drugih dokumentov Sveta Evrope se pri učenju jezikov in izobraževanju učiteljev še vedno v veliki meri daje prednost predvsem razvijanju slovnične in leksikalne zmožnosti.

Literatura in viri

- Balboni, P. E. (2006). *The Epistemological Nature of Language Teaching Methodology*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Banathy, B. H. in Lange, D. L. (1972). *A Design for Foreign Language Curriculum*. Lexington: D. C. Heath and Company.
- Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Clegg, J. (1999). Teaching the Primary and Secondary Curriculum through the Medium of English. V: C. Kennedy (ur.). *Innovation and Best Practice*. Harlow: Longman/The British Council, str. 69–82.
- Crystal, D. (1999). Prologue: The Future of Englishes. V: C. Kennedy (ur.). *Innovation and Best Practice*. Harlow: Longman/The British Council, str. 9–22.
- Crystal, D. (2006). *How Language Works*. London: Penguin Books.
- Cummins, J. in Davison, C. (2007). Preface. V: J. Cummins in C. Davison (ur.). *International Handbook of English Language Teaching. Part 1*. New York: Springer Science + Business Media, LLC, str. xxi–xxv.
- Davison, C. in Cummins, J. (2007). The Goals and Focus of the ELT Program: Problematizing Content and Pedagogy. V: J. Cummins in C. Davison (ur.). *International Handbook of English Language Teaching. Part 1*. New York: Springer Science + Business Media, LLC, str. 231–235.
- Douthwaite, J. (1991). *Teaching English as a Foreign Language*. Torino: Società Editrice Internazionale.
- Figes, O. (2007). *Natašin ples: kulturna zgodovina Rusije*. Ljubljana: Studia Humanitatis in Modrijan založba.
- Foreign Language Teaching in Schools in Europe*. (2001). Bruselj: Eurydice European Unit.
- Grauberg, W. (1997). *The Elements of Foreign Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Graves, K. (1996). A framework of course development processes. V: K. Graves (ur.). *Teachers as Course Developers*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 12–38.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Jazbec, S. in Lipavac Oštir, A. (2009). Učenje v otroštvu in CLIL. V: K. Pižorn (ur.). *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 177–189.

- Jazbec, S. Lipavic Oštir, A., Pižorn, K., Dagarin Fojkar, M., Pevec Semec, K., Šečerov, N. (ur.). (2010). *Pot v večjezičnost: zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole – Zgledi CLIL-a*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnostclil.pdf> (pridobljeno 15. 2. 2011).
- Johnstone, R. in Trim, J. (1996). Research in the UK and Europe. V: E. Hawkins (ur.). *30 Years of Language Teaching*. London: CILT, str. 299–318.
- Kučić, L. J. (2010, 31. 12). Tudi znanost ima svojo modo in prevladujočo ideologijo (intervju z Denisom Nobleom). *Delo, sobotna priloga*, str. 22–24.
- Learning modern languages at school in the European Union*. (1997). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Lo Bianco, J. (2008). Systematic planning for overlapping communication needs of 21st century Slovenian-European-World citizens. V: M. Ivšek (ur.). *Jeziki v izobraževanju: Zbornik prispevkov s konference (Ljubljana, 25.–26. september 2008)*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 9–17.
- McCann, G. in Finn, P. (2006). Identifying the European dimension in citizenship education. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 2, št. 3, str. 52–63. Dostopno na: <http://www.developmenteducationreview.com/issue3-focus5?page=show> (pridobljeno 10. 2. 2011).
- Medgyes, P. (1994). *The non-native teacher*. Basingstoke in London: Macmillan.
- Noble, D. (2010). *Glasba življenja: Biologija onkraj genoma*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. in Lamb, C. (1996). *The Self-directed Teacher*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Osnovna šola: Predlogi rešitev*. (2010). Dostopno na: <http://www.belaknjiga2011.si/pdf/resitve%20pss%20os.pdf> (pridobljeno 19. 2. 2011).
- Phillipson, R. (2007). English, No Longer a Foreign Language in Europe? V: J. Cummins in C. Davison (ur.). *International Handbook of English Language Teaching. Part 1*. New York: Springer Science + Business Media, LLC, str. 123–136.
- Robinson, K. (2010). *Changing Education Paradigms*. Dostopno na: http://www.youtube.com/watch?v=zDZFcdGpL4U&feature=player_embedded (pridobljeno 15. 12. 2010).
- Skela, J. (2000). Snovanje tujejezikovnih učnih načrtov. V: M. Grosman (ur.). *Angleščina – prenovi na pot*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 187–253.
- Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje (SEJO)*. (2011). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport. (Prevod dela: Council of Europe. 2001. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: CUP.)
- Spada, N. (2007). Communicative Language Teaching: Current Status and Future Prospects. V: J. Cummins in C. Davison (ur.). *International Handbook of English Language Teaching. Part 1*. New York: Springer Science + Business Media, LLC, str. 271–288.
- The Maastricht Treaty*. (1992). Dostopno na: www.eurotreaties.com/maastrichtec.pdf (pridobljeno 12. 2. 2011).
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Janez SKELA, Ph.D. (University of Ljubljana, Slovenia)

THE TREATMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE “COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES”

Abstract: The article focuses on communicative competence as the ultimate goal of foreign language teaching and learning. With the help of a framework for conceptualizing the contents of language syllabuses, the article traces the main developmental stages that have led to our current understanding of the communicative competence construct. The article then moves on to examine the most comprehensive treatment of communicative competence so far, as proposed by the “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment” (CEFR or *Framework*) and the article also deals with the “teaching” of communicative competence. It has been established that today’s mainstream foreign language teaching pedagogy (i.e. the communicative approach) has not yet developed systematic methods for the teaching of communicative competence. Communication in a foreign language is, after all, something so complex that it will probably never be reduced to “*a neatly packaged syllabus*”.

Due to the special status of English, which has emerged as a world *lingua franca*, and because of the need for more effective ways of “teaching” communicative competence, the concept of “best practice” is continually evolving. All over the English-speaking world, new hybrid models of ELT pedagogy are emerging, which, in their various guises, combine features of both EFL and ESL schools of thought and practice, thus bringing ESL into the ELT fold.

Keywords: foreign language teaching and learning, communicative competence, Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), hybrid models of foreign language teaching